

Imhof, Margarete

## Zuhören lernen und lehren. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht

Imhof, Margarete [Hrsg.]; Bernius, Volker [Hrsg.]: *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht 2010, S. 15-30. - (Edition Zuhören; 8)



### Quellenangabe/ Reference:

Imhof, Margarete: Zuhören lernen und lehren. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht - In: Imhof, Margarete [Hrsg.]; Bernius, Volker [Hrsg.]: *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht 2010, S. 15-30 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-32281 - DOI: 10.25656/01:3228

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-32281>

<https://doi.org/10.25656/01:3228>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Vandenhoeck & Ruprecht

V&R

<http://www.v-r.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

Leibniz  
Leibniz-Gemeinschaft

Margarete Imhof

## **Zuhören lernen und lehren**

Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von  
Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht

Die Fähigkeit zum Zuhören ist sowohl eine zentrale Bedingung für das Gelingen von menschlicher Interaktion und Kommunikation, aber genauso auch Voraussetzung und Ziel von Lernen und Kompetenzerwerb. Zuhören wird in allen Bereichen des professionellen, kulturellen und privaten Lebensumfelds verlangt: Ob man in Geschäftsverhandlungen, bei politischen Diskussionen, bei Dichterlesungen, im Unterricht oder im privaten Konfliktgespräch verstehen will, worum es geht, was der oder die Andere sagt und meint, in allen Fällen ist die Fähigkeit gefragt, gesprochene Sprache zu verstehen. In der Alltagssprache würde man sagen: »Wir hören zu.« Aus der wissenschaftlichen Perspektive ist allerdings noch kaum ausreichend untersucht, was damit gemeint ist, welche Prozesse dabei ablaufen, welche persönlichen und äußeren Bedingungen den Erfolg von Zuhören beeinflussen und ob, wann und wie man Zuhören lernt. Ganz im Gegensatz zu der zunehmenden Forschungs- und Förderliteratur zum Verstehen geschriebener Sprache (Lesen) ist die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Zuhören noch in den Anfängen (vgl. Bernius, 2007).

In meinem Beitrag möchte ich darauf eingehen, welche psychischen Prozesse mit dem Zuhören verbunden sind, und untersuchen, inwieweit dieser Aspekt der Sprachbeherrschung aus der Perspektive der Förderung des selbstregulierten Lernalters einer expliziten Instruktion zugänglich ist. Was also muss ein Zuhörer tun, um zu verstehen, was er hört? Welche Prozesse laufen dabei ab? Kann man diese beeinflussen und wenn ja, wie? Muss man das Zuhören lernen? Kann man das Zuhören fördern?

In den Lehrplänen kommt Zuhören nur am Rande vor. Am ehesten erscheint es noch in den Fremdsprachen unter der Rubrik Hör-

verstehen (vgl. Klieme et al., 2006). Im Lehrplan der Grundschule in Hamburg wird zum Beispiel formuliert: »Das Hörverstehen wird für einsprachig deutsch aufwachsende Kinder nicht als eine zu erlernende Fertigkeit gesehen, da sie vorausgesetzt wird« (Freie und Hansestadt Hamburg, 2003, S. 43). Lehrkräfte sollten also davon ausgehen können, dass Kinder das Zuhören bzw. Hörverstehen beherrschen, möglicherweise mit der Ausnahme von Kindern mit Migrationshintergrund. Diese Argumentation ist jedoch kaum haltbar. Auch wenn die meisten Kinder »von allein« sprechen lernen, würde man ja keineswegs bestreiten, dass die Erziehung zum angemessenen und reflektierten Sprechen bzw. Gestalten gesprochener Sprache auch Bestandteil der unterrichtlichen Instruktion sein soll. Ähnlich verhält es sich mit Zuhören. Auch wenn Kinder mit gewissen Grundfertigkeiten im Verstehen gesprochener Sprache in die Schule kommen, kann und muss Zuhören gelernt und gelehrt werden.

Die Fähigkeit, gesprochene Sprache inhaltlich (Was wird gesagt?) und formal (Wie wird etwas gesagt und mit welcher Absicht?) zu verstehen, spielt in Unterrichtssituationen auf allen Niveaus eine wichtige Rolle (vgl. Lebauer, 2000; Thompson, Leintz, Nevers u. Witkowski, 2007). Schüler und Schülerinnen sollen aus kooperativen Gruppen- und Partnerarbeiten, aus Diskussionen, aus Lehrer- und Schülerpräsentationen oder von Audio-Medien-Informationen entnehmen und daraus lernen (Alexander u. Jetton, 2003). Aus eigenen Untersuchungen wissen wir, dass bis zur 5. Klasse die Lehrerpräsentation nach wie vor die häufigste Form der Zuhöranforderung in der Schule darstellt und dass insgesamt die Variabilität der Zuhörsituationen, an denen die Schüler und Schülerinnen ihre Zuhörkompetenzen üben können, eher gering ist bzw. über die Schuljahre hinweg eher abnimmt (Imhof, 2008).

Dennoch: Kompetente Schüler und Schülerinnen sollten in der Lage sein, Texte »zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen« (Prenzel, Carstensen, Frey, Drechsel u. Rönnebeck 2007, S. 39). So zumindest definieren die PISA-Wissenschaftler um Prenzel die Lesekompetenz, die sie für erfolgreiches Lernen für erforderlich halten. Dabei ist der Gedanke zentral, dass das Verstehen von Sprache eine

eigene Kompetenz ist (vgl. Greszik, 2005), der in Abhängigkeit von der Präsentationsmodalität, also je nach dem, ob Sprache gelesen oder gehört werden soll, noch einmal z. T. ganz unterschiedliche Prozesse zugrunde liegen (vgl. Kürschner u. Schnotz, 2008).

Die Anforderungen an den Zuhörer hinsichtlich der Inhalte, Prozesse und Situationen lassen sich analog zu der für das Leseverstehen (vgl. Prenzel et al., 2007) entwickelten Systematik unterscheiden:

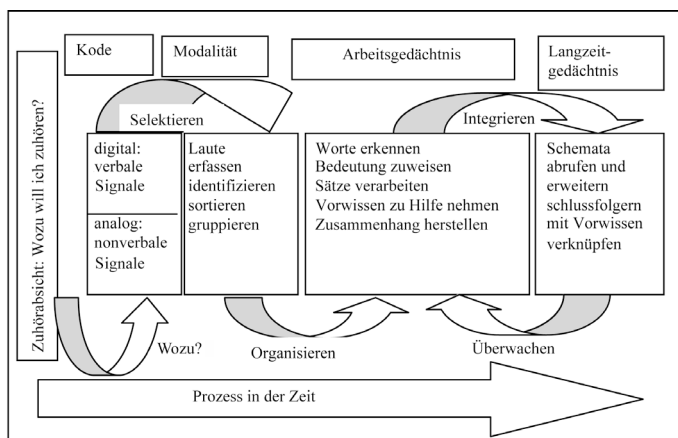
1. Schüler und Schülerinnen können verschiedene mündliche Textarten unterscheiden und sich adaptiv in ihrem Zuhörverhalten darauf einstellen: Welchen Unterschied macht es, wenn gesprochene Sprache in Form eines kontinuierlichen Textes (Lehrervortrag, Referat) oder in Form eines nicht kontinuierlichen Textes (z. B. Diskussion, Gespräch, punktuelle Erklärung) zu verarbeiten ist? Wie kann der Zuhörer das Textverstehen flexibel auf Form und Inhalt der Textarten anpassen?
2. Die Schüler und Schülerinnen erkennen, welche Anforderungen und Tätigkeiten mit verschiedenen Zuhöraufgaben verbunden sind. Geht es darum, einen Text als Text auf sich wirken zu lassen, z. B. Reim und Rhythmus in einem Gedicht, Information herauszuhören, eine Interpretation zu entwickeln, Sprache zu verstehen, über die Form und die rhetorischen Mittel zu reflektieren, Hauptgedanken zu erfassen oder Mitteilungsabsichten zu identifizieren, Beeinflussungsversuche zu erkennen, Struktur, Logik, Emotionen zu erkennen und zu analysieren?
3. Die Schüler und Schülerinnen erkennen, wie die Intention des Sprechers und Intention des Zuhörers in einer gegebenen Situation Form und Inhalt des sprachlichen Ausdrucks beeinflussen. Geht es darum, Gesprächskonventionen zu bedienen, Information mit anderen auszutauschen, die auf einem vergleichbaren Wissensstand sind, oder Information an Personen mit gänzlich unterschiedlichem Wissensstand oder Voreinstellungen zu vermitteln? Geht es darum, durch Zuhören zu helfen, die Inhalte zu erfassen, oder darum, sich selbst zu präsentieren? Wie beeinflusst die Beziehung zwischen Sprecher und Zuhörer das Verstehen und Gestalten von gesprochener Sprache? (vgl. Imhof, 2003a, 2004a).

Um diese Anforderungen zu erfüllen, um also kompetentes Zuhören umzusetzen, sind einerseits grundlegende sprachliche, inhaltliche und prozedurale Grundfähigkeiten erforderlich und andererseits werden Selbstregulationsfähigkeiten benötigt. Um diese Anforderungen näher zu spezifizieren, werde ich zunächst ein Prozessmodell des Zuhörens vorstellen und dann einen Rahmen zur Beschreibung von Selbstregulation skizzieren. Danach gehe ich darauf ein, wie sich der Zuhörprozess und die Selbstregulation zusammenführen lassen und welche konkreten Kompetenzen beschrieben werden können.

Basierend auf einem Modell, das dem Informationsverarbeitungsansatz verpflichtet ist (vgl. Mayer, 2003; Pressley, 2000) und auf die Sprachverarbeitung bezogen werden kann (vgl. z. B. Sung, Chang u. Huang, 2008), wird Zuhören definiert als intentionale Selektion, Organisation und Integration (S-O-I-Modell) verbaler und nonverbaler Aspekte akustisch vermittelter Information (vgl. Imhof, 2004b, 2009). Zuhören ist ein Prozess, der sich zeitlich erstreckt, auch wenn der Zuhörer dies nicht immer genau so wahrnimmt. Dabei werden sowohl nach außen sichtbare Verhaltensweisen als auch internale, kognitive Prozesse angenommen (vgl. Danks u. End, 1987; vgl. Abb. 1).

In Erweiterung des S-O-I-Modells wird ein vorausgehender Schritt der Intentionsbildung bzw. der Motivation angenommen (vgl. auch Guthrie, Wigfield u. Perencevich, 2004). Ausgangspunkt von Zuhören ist damit die Bildung einer Zuhörabsicht und eines Selektionskriteriums, um aus dem Übermaß an Signalen die potenziell relevante Information auszuwählen. Dabei sind zugleich mehrere Modalitäten, z. B. Hören und Sehen, und mehrere Kodes, nämlich analoge und digitale, zu beachten. Mit dem Schritt der Organisation der Information wird das Gehörte sortiert und interpretiert, bevor es schließlich im Langzeitgedächtnis mit dem Vorwissen verknüpft und integriert werden kann. Die Aktivierung der Inhalte aus dem Langzeitgedächtnis dient auch der Überwachung des aktuellen Zuhör- und Verstehensprozesses, z. B. indem vorhandene Schemata oder relevantes Vorwissen aktiviert werden, um die Verarbeitung der neuen Information vorzubereiten, zu unterstützen und zu beschleunigen. Ein Beispiel in diesem Zusammenhang ist: Wenn man vorab informiert ist, worüber ein Text handelt, kann man mehr Information heraushören, auch wenn die Übertragung beeinträchtigt ist, als wenn man nicht weiß, worum

es gehen soll (vgl. Davis, Johnsrude, Hervais-Adelman, Taylor u. McGettigan, 2005). Eine ähnliche, orientierende Wirkung haben Fragen, die vorab gestellt werden und die Informationsaufnahme steuern (vgl. Imhof, 2004b; Taboada u. Guthrie, 2006).



**Abbildung 1:** Zuhören als mehrstufiger Prozess der Informationsverarbeitung

Der kompetente und autonome Zuhörer zeichnet sich darüber hinaus durch die Fähigkeit aus, diese Prozesse selbständig und effektiv zu steuern. Die Förderung selbstregulierten Lernens ist gerade auch unter dem Aspekt des lebenslangen Lernens sowohl Ziel als auch Voraussetzung für eine erfolgreiche Lerngeschichte (vgl. Weinert, 1982). Selbstregulationsfähigkeiten kann man in Anlehnung an Boekarts (1999; vgl. auch Artelt, Demmrich u. Baumert, 2001) in kognitive, metakognitive und ressourcenorientierte Fähigkeiten gliedern. Der selbstregulierte Lerner – oder hier: der selbstregulierte Zuhörer – ist in der Lage zu definieren, wozu er was, wann, wie, von oder mit wem und wo etwas aufnimmt (vgl. Brunstein u. Spörer, 2006). Diese Aspekte können für das Zuhören konkretisiert werden und sind in der Übersicht in Tabelle 1 zusammengefasst.

**Tabelle 1:** Selbstregulation in den Phasen des Zuhörens

	Intention	Selektion	Organisation	Integration
<b>kognitive Kompetenz</b>	Ziele formulieren	Konzentration ausrichten Vorwissen aktivieren Sprache kennen und erkennen	Strukturieren Kategorisieren Zusammenfassen Worte und Sinneinheiten erfassen	mit Vorwissen verknüpfen Visualisieren Wiederholen, Gehörtem Bedeutung zuweisen
<b>metakognitive Kompetenz</b>	Schwierigkeiten antizipieren Störungen kontrollieren	Input prüfen und kontrollieren mehrere Reizquellen beachten	Perspektive beachten Lücken feststellen Vollständigkeit und Konsistenz prüfen	Evaluieren und bewerten Emotionen beachten Einstellungen und Information trennen
<b>Regulation des Selbst: Wahl der Ressourcen</b>	Wem? Wann? Wie lange? Anstrengungsbereitschaft aufbauen	Notizen machen Form der Notizen bestimmen Umfang der Notizen festlegen	Prozess überwachen Kanalkontrolle durchführen Interaktion und Feedback steuern	Quellen wechseln Situationsmodell prüfen, ergänzen, und verstehen Konsequenzen: Was ist zu tun?

Damit Zuhören stattfindet, muss der Zuhörer oder die ZuhörerIn das *Wozu* definieren. Der selbstregulierte Zuhörer ist in der Lage, eine Zuhörabsicht zu bilden und aktiv die Konzentration auf das Hörereignis auszurichten und Störungen auszublenden (vgl. Guthrie u. Taboada, 2004; Guthrie, Wigfield u. Perencevich, 2004). Bereits der erste Schritt beim Zuhören, die Bildung einer *Intention*, erfordert spezifische, selbstregulative Kompetenzen. In der Phase der Intentionbildung wird erwartet, dass Schüler und Schülerinnen Fähigkeiten entwickeln, die sich wie folgt aufschlüsseln lassen:

- Unter dem Aspekt der kognitiven Kompetenz:
  - ein Interesse am Thema und am Zuhören entwickeln
  - Wissensbedarf konstatieren und Fragen stellen
- Unter dem Aspekt der metakognitiven Kompetenz:
  - sich auf das Zuhören und die Zuhöranforderungen vorbereiten
  - die Bereitschaft zum Zuhören herstellen

- Herausforderungen und Schwierigkeiten antizipieren und kontrollieren
  - in der gegebenen Situation sich konzentrieren können
  - ablenkende Gedanken und Motive kontrollieren
  - ihre eigene Meinung und das Bedürfnis, etwas zu sagen, zurückhalten können
  - das Wahrnehmungssystem aktivieren und auf »Empfang« schalten können
- Unter dem Aspekt der Regulation des Selbst:
- entscheiden, wem sie wann, wie lange zuhören wollen
  - erkennen, was sie tun müssen, um diese Entscheidung umzusetzen.

Es gilt im zweiten Schritt der Selektion, aus der Menge an Information eine Auswahl zu treffen. Es geht also um das *Was* der Informationsverarbeitung. Der Sprecher nutzt die Sprache, fügt aber zugleich Gesten und mimische Äußerungen hinzu, die man ebenfalls beachten muss, wenn man die Nachricht angemessen verstehen will.

Der Zuhörer wird also alle Dimensionen des Sprachverstehens aktivieren müssen, nämlich das Wissen über Wortbedeutungen (Semantik), über sprachliche Strukturen (Syntax) und das Wissen über den Sprachgebrauch (Pragmatik). Diese Fähigkeiten entwickeln Kinder erst im Laufe der Schulzeit mit der ausreichenden Sicherheit (vgl. Elben, 2001). Aus der Forschung zur Leseförderung lässt sich die Annahme stützen, dass neben dem sprachlichen Wissen auch die Aktivierung des domänspezifischen, inhaltlichen Vorwissens für den Erfolg der Informationsaufnahme entscheidend ist (vgl. Guthrie, 2004).

Ein besonderes Problem bei der Selektion akustischer Reize im Vergleich zu visuellen Reizen besteht darin, dass das Arbeitsgedächtnis begrenzte Kapazität hat und dass man die Information relativ schnell und abschließend bearbeiten muss, weil man nicht die Möglichkeit hat, auf Information wiederholt zuzugreifen. Wenn die Zuhörer auf ein spezielles und situativ aktiviertes Vorwissen zurückgreifen können, scheinen die Begrenzungen, denen das Arbeitsgedächtnis unterliegt, in den Gesprächs- und Zuhörsituationen großzügiger bemessen (vgl. Baddeley, 2006; Cain, Oakhill u. Elbro, 2003; Cain, Oakhill u. Lemmon, 2004). Unter dem Gesichtspunkt der *Selektion* müssen



Schüler und Schülerinnen als Zuhörer also über zusätzliche Kompetenz verfügen.:

- Unter dem Aspekt der kognitiven Kompetenz:
  - Sie erkennen die verbalen und nonverbalen Signale.
  - Sie erkennen die bedeutungstragenden Einheiten der Sprache.
  - Sie richten ihre Konzentration auf die relevante Information.
  - Sie aktivieren das relevante Vorwissen und definieren ein Selektionskriterium.
- Unter dem Aspekt der metakognitiven Kompetenz:
  - Sie prüfen, ob sie die Information vollständig erfasst haben.
  - Sie erkennen, ob und welche Information sie verpasst haben.
  - Sie wählen Information aus allen zur Verfügung stehenden Quellen aus und wägen diese gegeneinander ab.
- Unter dem Aspekt der Regulation des Selbst:
  - Sie wählen aus, in welcher Form sie Notizen machen.
  - Sie entscheiden, in welchem Umfang sie Notizen machen.
  - Sie überprüfen, ob Konzentration, Aufnahmebereitschaft, Vorwissenaktivierung für die aktuelle Zuhöraufgabe ausreichend sind.

Im Schritt der Organisation wird zunächst das Kontinuum der gesprochenen Sprache gegliedert, werden einzelne Worte und Sätze identifiziert und diesen Bedeutungen zugewiesen (vgl. Harley, 2008; Imhof, 2003b). Der Informationsstrom muss strukturiert werden, d. h., an dieser Stelle geht es um das *Wie* der Informationsverarbeitung, also um die angemessenen kognitiven Strategien. Während geübte Zuhörer hier schnell und sicher kategorisieren und verschiedene Elemente verknüpfen, erwerben Kinder in der Grundschule diese Fähigkeit erst im Laufe der Zeit. Ab einem Alter von ca. neun Jahren beginnen Kinder mit dem spontanen Kategorisieren von Information (vgl. Goswami, 2008). Eine kontinuierliche und konsistente Kategorisierung und Sortierung von gehörter Information gelingt aber zuverlässig erst im Alter ab zehn bis zwölf Jahren.

Zuhörer nehmen Information leichter auf, wenn sie damit an das eigene Vorwissen anknüpfen können. Eine wirkliche Veränderung der Wissensstruktur (conceptual change) findet nicht automatisch statt. Gerade Kinder im Grundschulalter haben eine Tendenz, neue Infor-

mation, die sie nicht einordnen können, so zurechtzurücken, dass sie Sinn ergibt. Erst ab dem Alter von zehn bis zwölf Jahren verstehen Schüler und Schülerinnen, dass sie bestimmte Dinge nicht verstehen bzw. dass sie mehr Anstrengung investieren müssen, wenn sie schwierige und komplexe Texte verstehen wollen. Jüngere Kinder erfassen Verständnislücken noch nicht regelmäßig oder systematisch (vgl. Goswami, 2008). Auch die Fähigkeit, die eigene Anstrengung und die Strategien an die Anforderungen eines Textes und einer Aufgabe anzupassen, entwickelt sich erst im Grundschulalter.

Das Prinzip, dass Zuhörer dazu neigen, sich *Sinn* aus dem zu *konstruieren*, was sie hören (vgl. Grice, 1980), führt häufig zu Situationen, in denen Schüler und Schülerinnen aufgrund von Fehlleistungen beim Zuhören, z. B. wegen fehlender Vokabelkenntnis oder aufgrund von ungünstigen akustischen Bedingungen (vgl. Klatte, Meis u. Schick, 2002), ganze Unterrichtsstunden falsch interpretieren und nicht realisieren, dass sie auf der falschen Fährte sind. Schüler und Schülerinnen erwerben erst im Laufe der Entwicklung zwischen zehn und zwölf Jahren die Fähigkeit, die eigene Verstehensleistung zu evaluieren und die Informationsverarbeitung zu regulieren (vgl. Kinnunen u. Vauras, 1995). Auch die Wahrnehmung von nonverbalen Signalen und die Zusammenfassung verbaler und nonverbaler Information verändert sich im Laufe der Grundschulzeit (vgl. Imhof, 2002) und beeinflusst Verstehens- und Lernprozesse (vgl. Alibali, Flevares u. Goldin-Meadow, 1997; Goldin-Meadow, 2003). Unter dem Gesichtspunkt der *Organisation* müssen Schülerinnen und Schüler als Zuhörerinnen und Zuhörer weitere Leistungen vollziehen.

- Unter dem Aspekt der kognitiven Kompetenz:
  - Sie gliedern den sprachlichen Input.
  - Sie erfassen die Worte und Sinneinheiten.
  - Sie strukturieren und kategorisieren die Information, die sie gehört haben.
  - Sie fassen Information zusammen.
- Unter dem Aspekt der metakognitiven Kompetenz:
  - Sie beachten bei der Informationsverarbeitung die Perspektive des Sprechers.
  - Sie stellen die Vollständigkeit der Information fest.
  - Sie stellen die Konsistenz der Information fest.

- Sie identifizieren Lücken.
- Sie erkennen die Relation zwischen verbaler und nonverbaler Information.
- Unter dem Aspekt der Regulation des Selbst:
  - Sie überwachen den Prozess der Informationsverarbeitung.
  - Sie passen die Strategie der Informationsverarbeitung an Komplexität und Schwierigkeiten der Aufgaben an.
  - Sie passen ihr Zuhörverhalten an den Verlauf der Zuhörsituation an und berücksichtigen dabei die Anforderungen des Sprechers, der eigenen Kapazität und der Situation.
  - Sie setzen Methoden der Kanalkontrolle ein, um die Interaktion angemessen zu steuern.

Die Integration der Inhalte erfordert, dass die Zuhörer neue Information in vorhandene Schemata und Wissensstrukturen einordnen bzw. vorhandene Schemata umstrukturieren. Besonders junge Zuhörer können in der Phase der Integration nicht mehr unterscheiden, welches die eigenen Hinzufügungen sind und welche Information aktuell präsentiert worden sind. Sie ergänzen Information, z. B. indem man sie bewertet oder durch emotionale Färbungen anreichert. Die verschiedenen Informationsquellen laufen zusammen und man kann – zumindest als ungeschulter Zuhörer – am Ende nicht mehr angeben, worauf sich das Urteil, das man sich gebildet hat, beruht und welche Rolle dabei die sachliche Information, die Information zwischen den Zeilen und die eigenen Hinzufügungen spielen (vgl. Goswami, 2008). Der Zuhörer muss Sprachkonventionen kennen, um bestimmte Äußerungen angemessen einzuordnen, sie als ernst oder ironisch, manipulativ oder aufrichtig zu erkennen (vgl. Aitchison, 2003). Im Schritt der *Integration* von Information benötigen die Schüler und Schülerinnen als Zuhörer weitere Kompetenzen:

- Unter dem Aspekt der kognitiven Kompetenz:
  - Sie weisen den Sinneinheiten Bedeutung zu.
  - Sie verknüpfen die neue Information mit dem Vorwissen.
  - Sie konstruieren ein Situationsmodell.
  - Sie halten die aktuelle Information durch Wiederholung aktiv.
- Unter dem Aspekt der metakognitiven Kompetenz:

- Sie evaluieren, ob das, was sie meinen, verstanden zu haben, auch das ist, was der Sprecher sagen wollte.
  - Sie unterscheiden zwischen ihren eigenen Hinzufügungen und Schlussfolgerungen und dem, was der Sprecher gesagt hat.
  - Sie beachten die Rolle von Emotionen bei der Informationsverarbeitung.
  - Sie prüfen, ob ihre Interpretation einer Äußerung wirklich die einzig mögliche ist.
- Unter dem Aspekt der Regulation des Selbst:
- Sie überprüfen, ob das Bild, das sie vom Sprecher und vom Inhalt gewonnen haben, vollständig und stimmig ist.
  - Sie überprüfen den Prozess der Informationsverarbeitung, fragen nach, schließen Verständnislücken.
  - Sie suchen ggf. weitere Informationsquellen auf.
  - Sie reflektieren die Bedeutung des Gehörten für die eigenen Entscheidungen und das eigene Verhalten.

Diese Aufstellung systematisiert die Anforderungen an den Zuhörer. Die sprachlichen Anforderungen im engeren Sinne sind in dieser Übersicht »Sprache kennen und erkennen«, »Worte und Sinn-einheiten zusammenfassen«, »Gehörtem Bedeutung zuweisen« und »Situationsmodell verstehen«. Sicher sind diese im engeren Sinne sprachlichen Kompetenzen und Prozesse unabdingbar notwendige Voraussetzungen für Zuhören. Aber ebenso wenig wie es für das Lesen im eingangs definierten Sinn als »Lesen, um zu lernen« nicht ausreichend ist, gedruckten Text zu identifizieren, ist es für das Zuhören ausreichend, wenn man im Prinzip in der Lage ist, mündlich vermittelte Sprache zu verarbeiten. Das wird deutlich an der Fülle der über die Sprachverarbeitung hinausgehenden Aspekte von Zuhören.

Die Förderung von Zuhörkompetenzen bzw. der zugehörigen Teilkomponenten orientiert sich an den Leitlinien, die sich in anderen Trainingsansätzen zur Selbstregulation bereits als förderlich erwiesen haben. Diese Modelle bauen im Prinzip auf dem zyklischen Modell der Selbstregulation von Zimmerman (2000) auf. Darin erscheinen die vier folgenden Komponenten (vgl. Brunstein u. Spörer, 2006):

1. Selbstbeobachtung des eigenen Zuhörverhaltens: Die Schüler und Schülerinnen evaluieren systematisch die Stärken und Schwächen ihres Zuhörverhaltens und analysieren die Ergebnisse der Informationsverarbeitung in verschiedenen Zuhörsituationen.
2. Formulierung konkreter Lernziele: Es werden zu einem konkreten Kompetenzaspekt Lernziele formuliert und die angestrebten Verhaltensweisen und Ergebnisse beschrieben.
3. Es werden die erforderlichen Verhaltensweisen oder Strategien thematisiert und eingeübt. Diese werden sowohl explizit besprochen (deklaratives Wissen über Strategien) als auch eingeübt.
4. Überwachung des Strategieeinsatzes: Die neu erworbenen Verhaltensweisen werden im Hinblick auf die Lernziele evaluiert.

Brunstein und Spörer (2006) betonen weiterhin, dass dabei folgende Instruktionsprinzipien zu berücksichtigen sind: Die Förderung strategischen Wissens und der zugehörigen Techniken ist dann am effektivsten, wenn sie explizit gemacht und in den Fachunterricht integriert wird (vgl. Hattie, Biggs u. Purdie, 1996; Souvignier u. Antoniou, 2007; Souvignier u. Mokhlesgerami, 2006) und an konkreten Aufgabenstellungen erarbeitet wird. Diese Kombination hat sich in der Leseförderung bewährt (vgl. Gold, Mokhlesgerami, Rühl, Schreblowski u. Souvignier, 2006; Guthrie, 2004) und kann auch für die Förderung des Verstehens gesprochener Sprache als günstig angenommen werden.

Die Instruktion von Strategien der Selbstregulation beschränkt sich auf eine relativ kleine Anzahl effektiver Strategien, die auf ganz spezifische Aufgabenstellungen bezogen werden können. Diese Strategien werden intensiv besprochen, modelliert und eingeübt. Ziel ist es, dass die Schüler und Schülerinnen die Strategien eigenständig anwenden und diese auch aus eigener Initiative in neuen Situationen angemessen einsetzen.

Die Vermittlung kognitiver Strategien beinhaltet immer auch eine motivationale Komponente. Daher müssen Schüler und Schülerinnen neben der Rückmeldung auf ihre fachlichen Leistungen auch Rückmeldung über das Zuhörverhalten und die Effektivität ihrer Zuhörstrategien erhalten.

Die Vermittlung von Kompetenzen der Selbstregulation beim Zuhören bedarf, wie jede andere Strategie-Instruktion auch, ausführ-

licher Gelegenheiten zur Einübung in wechselnden Kontexten und mit unterschiedlichen Interaktionspartnern (vgl. Palincsar u. Brown, 1984). Wenn der Verlauf und das Ergebnis dieser Episoden Gegenstand von Rückmeldung und Selbstreflexion sind, kann erwartet werden, dass die Schüler und Schülerinnen das Repertoire an Zuhörstrategien erweitern und kompetenter mit Zuhöraufgaben umgehen.

Somit wird eine Bestandsaufnahme der Maßnahmen zur Zuhörförderung möglich, indem man nämlich überprüft, welche Aspekte des Zuhörprozesses bzw. welche Ebene der Selbstregulation angesprochen werden. Ebenso lässt sich diese Systematik nutzen, den Entwicklungsbedarf für unterrepräsentierte Fördermaßnahmen sichtbar zu machen. Schließlich könnten auf der Basis dieser Systematik gezielt Fördermaßnahmen abgeleitet und entwickelt werden.

## Literatur

- Aitchison, J. (2003). *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Alexander, P. A., Jetton, T. L. (2003). Learning from traditional and alternative texts: New conceptualizations for the information age. In A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher, S. R. Goldman (Eds.), *Handbook of discourse processes* (pp. 199–241). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Alibali, M. W., Flevares, L. M., Golden-Meadow, S. (1997). Assessing knowledge conveyed in gesture: Do teachers have the upper hand? *Journal of Educational Psychology*, 89, 183–193.
- Artelt, C., Demmrich, A., Baumert, J. (2001). Selbstreguliertes Lernen. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 271–298). Opladen: Leske + Budrich.
- Baddeley, A. (2006). Working memory: An overview. In S. J. Pickering (Ed.), *Working memory and education* (pp. 1–31). Amsterdam: Elsevier.
- Bernius, V., Kemper, P., Oehler, R., Wellmann, K.-H. (Hrsg.) (2007). *Erlebnis Zuhören: Eine Schlüsselkompetenz wiederentdecken*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Boekarts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445–457.
- Brunstein, J. C., Spörer N. (2006). Selbstgesteuertes Lernen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 677–685). Weinheim: Beltz PVU.

- Cain, K., Oakhill, J., Elbro, C. (2003). The ability to learn new word meanings from context by school-age children with and without language comprehension difficulties. *Journal of Child Language*, 30, 681–694.
- Cain, K., Oakhill, J., Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology*, 96, 671–681.
- Danks, J. H., End, L. J. (1987). Processing strategies for reading and listening. In R. Horowitz, S. J. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language* (pp. 271–294). London: Academic Press.
- Davis, M. H., Johnsrude, I. S., Hervais-Adelman, A., Taylor, K., McGettigan, C. (2005). Lexical information drives perceptual learning and distorted speech: Evidence from the comprehension of noise-vocoded sentences. *Journal of Experimental Psychology: General*, 134, 222–241.
- Elben, C. E. (2001). *Sprachverständnis bei Kindern*. Münster: Waxmann.
- Freie und Hansestadt Hamburg: Behörde für Bildung und Sport (Hrsg.) (2003). *Rahmenplan Deutsch – Bildungsplan Grundschule*. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg.
- Gold, A., Mokhlesgerami, J., Rühl, K., Schreblowski, S. Souvignier, E. (2006). *Wir werden Textdetektive*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Goldin-Meadow, S. (2003). *Hearing Gesture: How our hands help us think*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Goswami, U. (2008). *Cognitive development*. Hove: Psychology Press.
- Greszik, J. (2005). *Texte verstehen lernen*. Münster: Waxmann.
- Grice, H. P. (1980). *Logik und Gesprächsanalyse*. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion.
- Guthrie, J. T. (2004). Classroom contexts for engaged reading: An overview. In J. T. Guthrie, A. Wigfield, K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension* (pp. 1–24). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Taboada, A. (2004). Fostering the cognitive strategies of reading comprehension. In J. T. Guthrie, A. Wigfield, K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension* (pp. 87–112). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Perencevich, K. C. (Eds.) (2004). *Motivating reading comprehension*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Harley, T. A. (2008). *The psychology of language*. Hove: Psychology Press.
- Hattie, J., Biggs, J., Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66, 99–136.
- Imhof, M. (2002). In the eye of the beholder – Children's perception of good and poor listening behavior. *International Journal of Listening*, 16, 40–56.
- Imhof, M. (2003a). The social construction of the listener: Listening behavior across situations, perceived listener status, and cultures. *Communication Research Reports*, 20, 369–378.

- Imhof, M. (2003b). Zuhören. Psychologische Aspekte auditiver Informationsverarbeitung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Imhof, M. (2004a). Who are we as we listen? Individual listening profiles in varying contexts. *International Journal of Listening*, 18, 36–45.
- Imhof, M. (2004b). Zuhören und Instruktion – Empirische Zugänge zur Verarbeitung mündlich vermittelter Information. Münster: Waxmann.
- Imhof, M. (2008). What have you listened to in school today? *International Journal of Listening*, 22, 1–12.
- Imhof, M. (2009). What is going on in the mind of the listener? In A. Wolvin (Ed.), *Dimensions of listening*. New York: Blackwell.
- Kinnunen, R., Vauras, M. (1995). Comprehension monitoring and the levels of comprehension in high- and low-achieving primary school children's reading. *Learning and Instruction*, 5, 143–165.
- Klatte, M., Meis, M., Schick, A. (2002). Lärm in Schulen – Auswirkungen auf kognitive Leistungen von Kindern. In L. Huber, J. Kahlert, M. Klatte (Hrsg.), *Die akustisch gestaltete Schule: Auf der Suche nach dem guten Ton* (S. 19–42). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Klieme, E., Eichler, W., Helmke, A., Lehmann, R. H., Nold, G., Rolff, H.-G., Schröder, K., Thomé, G., Willenberg, H. (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch*. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Kürschner, C., Schnotz, W. (2008). Das Verhältnis gesprochener und geschriebener Sprache bei der Konstruktion mentaler Repräsentationen. *Psychologische Rundschau*, 59, 139–149.
- Lebauer, R. S. (2000). *Learn to listen. Listen to learn*. White Plains: Pearson Education.
- Mayer, R. E. (2003). *Learning and instruction*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Palincsar, A. S., Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117–175.
- Prenzel, M., Carstensen, C. H., Frey, A., Drechsel, B., Rönnebeck, S. (2007). PISA 2006 – Eine Einführung in die Studie. In PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 31–59). Münster: Waxmann.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, R. Baar (Eds.), *Handbook of Reading Research*, Vol. III (pp. 545–564). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Souvignier, E., Antoniou, F. (2007). Förderung des Leseverständnisses bei Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten – eine Metaanalyse. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 76, 46–62.



- Souvignier, E., Mokhesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction*, 16, 57–71.
- Sung, Y.-T., Chang, K.-E., Huang, J.-S. (2008). Improving children's reading comprehension and use of strategies through computer-based strategy training. *Computers & Human Behavior*, 24, 1552–1571.
- Taboada, A., Guthrie, J. T. (2006). Contributions of student questioning and prior knowledge to construction of knowledge from reading information text. *Journal of Literacy Research*, 38, 1–35.
- Thompson, K., Leintz, P., Nevers, B., Witkowski, S. (2007). *Learning to listen, listening to learn*. Milwaukee, WI: Alverno College Institute.
- Weinert, F. E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 2, 99–110.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekarts, M. Pintrich, P. R., Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.